

Stratmann, Karlwilhelm

Arbeitslosigkeit als Kritik der Berufspädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 5, S. 675-686



Quellenangabe/ Reference:

Stratmann, Karlwilhelm: Arbeitslosigkeit als Kritik der Berufspädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 5, S. 675-686 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143084 - DOI: 10.25656/01:14308

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143084>

<https://doi.org/10.25656/01:14308>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 30 – Heft 5 – Oktober 1984

I. Essay

GISELA MILLER-KIPP

Vom Theorieanspruch der Friedenserziehung. Neue Ansätze in einer alten Diskussion 609

II. Thema: Reformpädagogik

ERNST H. OTT

Die pädagogische Bewegung im Spiegel der Zeitschrift „Die Erziehung“. Ein Beitrag zur Erziehungs- und Bildungspolitik der Weimarer Republik 619

HEIDE KALLERT/
EVA-MARIA SCHLEUNING/
CHRISTA ILLERT

Der Aufbau der kindlichen Persönlichkeit in den Entwicklungslehren von Maria Montessori und Rudolf Steiner 633

PETER KASSNER/
HANS SCHEUERL

Rückblick auf Peter Petersen, sein pädagogisches Denken und Handeln 647

MICHAEL KNOLL

Paradoxien der Projektpädagogik. Zur Geschichte und Rezeption der Projektmethode in den USA und in Deutschland 663

III. Diskussion

KARLWILHELM STRATMANN

Arbeitslosigkeit als Kritik der Berufspädagogik 675

JOACHIM JACOB

Umweltaneignung von Stadtkindern. Wie nutzen Kinder den öffentlichen Raum? 687

DIETER ÜLICH/
WINFRIED SAUP

Psychologische Lebenslaufforschung unter besonderer Berücksichtigung von Krisenbewältigung im Alter 699

IV. Besprechungen

HANS SCHEUERL

EHRENHARD SKIERA: Die Jena-Plan-Bewegung in den Niederlanden 715

| | |
|----------------------|---|
| HANS SCHEUERL | THEODOR F. KLASSEN/EHRENHARD SKIERA (Hrsg.): Pädagogik der Mitmenschlichkeit. Beiträge zum Peter- sen-Jahr 1984 715 |
| EHRENHARD SKIERA | J. D. IMELMAN et al.: Jenaplan – wel en wee van een schoolpedagogiek 719 |
| JÜRGEN DIEDERICH | JOACHIM NAUCK: Fördern statt Auslesen? 724 |
| KURT GERHARD FISCHER | VIKTOR VON BLUMENTHAL: Grundlegende Bildung für alle. Die Reform der Sekundarstufe I in Italien 726 |
| HORST RUMPF | KLAUS MOLLENHAUER: Vergessene Zusammen- hänge 728 |

V. Dokumentation

| |
|-----------------------------------|
| Pädagogische Neuerscheinungen 733 |
|-----------------------------------|

Vorschau auf Heft 6/84:

Empirische und historische Arbeiten zur Schulpädagogik

- Lissmann/Paetzold: Zur Effektivität von Schülerelbstkorrektur und häufiger Lei-
stungsrückmeldung
- Plake: Schulgröße
- Lohmann: Schleiermacher als Direktor der Berliner Wissenschaftlichen Deputation
- Brezinka: „Modelle“ in Erziehungstheorien

Zu den Beiträgen in diesem Heft

GISELA MILLER-KIPP: *Vom Theorieanspruch der Friedenserziehung. Neue Ansätze in einer alten Diskussion*

Ein Jahrzehnt nach der letzten einschlägigen Auseinandersetzung hierzulande meldet sich Friedenspädagogik als Theorie einer Friedenserziehung wieder zu Wort; der vorliegende Beitrag geht dem Anlaß und den Gründen dafür nach. Er bezeichnet dabei die besonderen Schwierigkeiten einer Theorie für die derzeitige friedenspädagogische Praxis. Die aktuelle, noch nicht sehr weit gediehene Theorie-Diskussion wird dargestellt und in ihren Ansprüchen sowie in ihrem wissenschaftstheoretischen Konzept kritisiert. Zuletzt wird überlegt, welcher Theoriehorizont und welcher Begriffsrahmen der heutigen Friedenserziehung angemessen sein könnten.

ERNST H. OTT: *Die Pädagogische Bewegung im Spiegel der Zeitschrift „Die Erziehung“. Ein Beitrag zur Erziehungs- und Bildungspolitik der Weimarer Republik*

Die Zeitschrift „Die Erziehung“ war in den zwanziger und frühen dreißiger Jahren dieses Jahrhunderts ein renommiertes Organ zur kritischen Weiterentwicklung der sogenannten „Pädagogischen Bewegung“. Die reformpädagogische Bewegung hatte in Deutschland um die Jahrhundertwende begonnen, im Dritten Reich ging sie zu Ende. In der Zeitschrift „Erziehung“ wurde in der zweiten Hälfte der Weimarer Republik insbesondere von der jüngeren Generation die allgemeine praktische Durchsetzung reformpädagogischer Ziele verlangt. Vorgestellt werden in diesem Beitrag die einzelnen Bereiche, für die erziehungs- und bildungspolitische Maßnahmen gefordert wurden. Die Bedeutung der Pädagogischen Bewegung wird insgesamt im Kontext von demokratischen erziehungspolitischen Wellen bzw. Pendel-Bewegungen erörtert. Der Beitrag befaßt sich abschließend mit der Frage nach der Möglichkeit der Legitimierung von erzieherischen Reformmaßnahmen.

HEIDE KALLERT/EVA-MARIA SCHLEUNING/CHRISTA ILLERT: *Der Aufbau der kindlichen Persönlichkeit in den Entwicklungslehren von Maria Montessori und Rudolf Steiner*

Der Beitrag befaßt sich mit der vergleichenden Analyse und Rekonstruktion der Auffassungen MARIA MONTESSORIS und RUDOLF STEINERS zum Aufbau und zur Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit. Zunächst werden die jeweiligen menschenkundlichen Vorannahmen ihrer Entwicklungslehren umrissen. Sodann werden die grundlegenden Elemente und Strukturvoraussetzungen des Persönlichkeitsaufbaus dargestellt und Verbindungen zur entwicklungs- und sozialisationstheoretischen Diskussion hergestellt. Der Vergleich zeigt, daß STEINER und MONTESSORI beide ganzheitliche Ansätze postulieren, in ihren Konzepten aber sehr unterschiedliche, in einzelnen Punkten einander ergänzende Aspekte des Persönlichkeitsaufbaus betonen, die sie zur Begründung ihrer pädagogischen Praxis heranziehen.

PETER KASSNER/HANS SCHEUERL: *Rückblick auf Peter Petersen, sein pädagogisches Denken und Handeln*

Seit PETER PETERSEN 1927 in Locarno der internationalen Öffentlichkeit seinen „Jena-Plan“ vorgestellt hatte, galt dieser als eines der bedeutendsten Konzepte, das Vorstellungen der rivalisierenden Teilströmungen der „Reformpädagogik“ vereinigte. Dennoch fanden PETERSENS Ideen nach dem Zweiten Weltkrieg nur noch geringes Interesse, auch wurden kaum noch Petersen-Schulen gegründet. Erst in den siebziger Jahren kam von den Niederlanden aus eine neue „Jena-Plan-Bewegung“ in Gang. Die Autoren prüfen die These, wieweit PETERSENS Verstrickungen in das deutsche politische Schicksal der Grund dafür waren, daß sein Werk nur wenig rezipiert wurde: Aktenstudien und Vergegenwärtigungen aus seinem literarischen Werk machen deutlich, daß sich sein Denken aus gegensätzlichen Traditionen speiste, die dem Nationalsozialismus teils ausgesprochen fern-, teils nahestanden. Mit eklektischem und konziliatorischem Vorgehen – so das Fazit – ließ sich in jener widerspruchsvollen Zeit auch bei persönlicher Lauterkeit keine widerspruchsfreie Ganzheit pädagogischer Art gestalten.

MICHAEL KNOLL: *Paradoxien der Projektpädagogik. Zur Geschichte und Rezeption der Projektmethode in den USA und in Deutschland*

Eines der international am meisten diskutierten reformpädagogischen Unterrichtskonzepte ist die Projektmethode. Doch die Projektpädagogik von heute – auch des Auslands – bewegt sich vielfach jenseits des historisch einmal erreichten Reflexionsstandes. Absicht dieses Beitrags ist, auf bisher vernachlässigte erziehungstheoretische und bildungspolitische Aspekte hinzuweisen. Im Überblick über die amerikanische und deutsche Projektgeschichte werden verschiedene Paradoxien auch ihrer Rezeption aufgezeigt. Außerdem wird untersucht, inwiefern die amerikanische Projektidee sich bei der Übernahme mit deutschen Traditionsbeständen vermischt hat.

KARLWILHELM STRATMANN: *Arbeitslosigkeit als Kritik der Berufspädagogik*

Die nun seit mehr als zehn Jahren anhaltend hohe Jugendarbeitslosigkeit zwingt zur Überprüfung grundlegender Paradigmen und Begriffe berufspädagogischen Denkens. Allerdings lassen sie sich gleichzeitig dazu nutzen, vor eilfertigen „Lösungen“ zu warnen und die fraglos akut unverzichtbaren Aktivitäten zur Beschäftigung jugendlicher Arbeitsloser auf ihre Perspektive hin zu befragen. So unsicher derzeit die ausbildungsdidaktischen Antworten angesichts der nicht bestimmbar Qualifikationsziele sind, so unklar erscheinen jenseits sozialpädagogischer Intentionen die berufspädagogischen Legitimationen der sog. Arbeitslosenaktivitäten. Das aber ist nicht allein deren Defizit, denn die Jugendarbeitslosigkeit verweist über die Ausbildungs- und Arbeitsmarktengpässe hinaus auf eine generelle Krise der Berufsbildung, über die auch die hohe Nachfrage nach Lehrstellen nicht hinwegtäuschen kann.

JOACHIM JACOB: *Umweltaneignung von Stadtkindern. Wie nutzen Kinder den öffentlichen Raum?*

Der Aufsatz faßt wesentliche Ergebnisse eines Forschungsprojektes zusammen, das sich mit der Frage beschäftigt, wie Kinder in verschiedenen Wohnquartieren heute ihr

Wohnumfeld nutzen. Zentrale These ist dabei, daß sich Kinder ihr Wohnumfeld vor allem durch das aktive „Umfunktionieren“ von Gegenständen und Räumen aneignen. – Die Ergebnisse dieser Studie zeigen im Detail, daß auch unter den heutigen städtischen Bedingungen das Wohnumfeld ein wichtiger Sozialisationsraum ist, in dem sich Kinder relativ häufig aufhalten – und dies weitgehend unabhängig von den besonderen lokalen Bedingungen, die sie vorfinden. Dagegen sind generelle Aussagen darüber, wo sich Kinder am liebsten draußen aufhalten und ob bestimmte Gruppen besonders häufig draußen spielen, kaum möglich. Eine stärkere räumliche und soziale Differenzierung ist hier erforderlich. Diese Ergebnisse bestätigen damit zugleich die Grundannahmen ökologischer Sozialisationsforschung.

DIETER ULICH/WINFRIED SAUP: *Psychologische Lebenslaufforschung unter besonderer Berücksichtigung von Krisenbewältigung im Alter*

In der Gerontologie werden schon seit langem die neuerdings wieder intensiver diskutierten Grundsätze einer differentiellen Lebenslaufforschung berücksichtigt. Dieser Ansatz wird hier mit einem Belastungs-Bewältigungs-Paradigma aus der Streß-, Krisen- und „life-event“-Forschung verbunden, um neuere Forschungsfragen und Befunde über das Erleben und Bewältigen von Belastungen im Alter darzustellen. – Zunächst wird die „Entdeckung“ des Erwachsenenalters und Alters durch die Entwicklungspsychologie skizziert. Dann erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem negativen Fremd- und Selbstbild älterer Menschen und den Möglichkeiten, dies zu korrigieren. Im dritten Abschnitt werden Forschungsfelder und Ergebnisse zur Frage von Belastungen und Bewältigungsformen im Alter vorgestellt. Schließlich wird auf mögliche Folgerungen für die pädagogische Altenbildung eingegangen.

Contents and Abstracts

Essay

GISELA MILLER-KIPP: *Peace Education and its Claim to be Regarded as an Educational Theory. New Approaches to an Old Discussion* 609

In West Germany, one decade after the last important debate on peace education, that same movement is now celebrating a comeback on a higher level, i. e., as a theory of peace education. The author examines the background and reasons that led to this comeback and calls attention to the specific difficulties involved in establishing a theory of peace education as it is practiced at present. Furthermore, a descriptive account of the beginnings of this theoretical discussion itself and a critical analysis of both its objectives and its theoretical premises and concepts are given. In the concluding section the author reflects on the question of what categories and what theoretical framework would be appropriate for peace education today.

Topic: Educational Reform Movements (1900–1950)

ERNST H. OTT: *The Pedagogic Reform Movement as Reflected in the Periodical „Die Erziehung“. An Article on the Educational Policy of the Weimar Republic* 619

In the twenties and early thirties the periodical „Die Erziehung“ was a renowned organ which concerned itself with the critical revision and further development of the so-called „Pädagogische Bewegung“. The pedagogical reform movement in Germany began around the turn of the century and came to an end during the Third Reich. This study shows that in the second half of the Weimar Republic, the authors – in particular those belonging to the younger generation – asked that the aims of the reform movement be put into practice. The different educational sectors for which adequate reformative measures were being demanded are presented here. The significance of the reform movement is discussed in the context of a constant shift or pendulum-type movement within democratic educational policy. The author concludes with the question of to what extent it is possible to legitimize educational reformative measures.

HEIDE KALLERT/EVA-MARIA SCHLEUNING/CHRISTA ILLERT: *The Development of the Child's Personality According to the Theories of Maria Montessori and Rudolf Steiner* . 633

The study is concerned with a comparative analysis and reconstruction of the views MARIA MONTESSORI and RUDOLF STEINER entertained on the formation and development of the child's personality. Their respective anthropological presuppositions are outlined first, followed by a discussion of the possible links between MONTESSORI'S and STEINER'S concepts and the current theories of child development and socialization. The comparison

shows that both MONTESSORI and STEINER propose holistic approaches, but within their individual concepts they emphasize different aspects of the formation of the child's personality which in some points are complementary to one another and which form the basis of their practical educational work.

PETER KASSNER/HANS SCHEUERL: *A Retrospect on Peter Petersen, his Pedagogical Thinking and Educational Work* 647

Since 1927, when PETER PETERSEN presented his so-called „Jena-Plan“ to the international public in Locarno, this plan has been regarded as one of the most important concepts combining the different competing tendencies of the pedagogical reform movement (the so-called „Reformpädagogik“). In spite of this, very few Petersen schools were founded in the years that followed the end of World War II. It was only in the 1970s that a new „Jena-Plan“ movement was initiated in the Netherlands. The authors examine the thesis that the reception of PETERSEN's ideas was impeded by entanglement with the fate of German politics. A study of files and a look into PETERSEN's literary work show very clearly how his thinking was influenced and formed by contradicting traditions which differed in their relation to National Socialism and its line of ancestors. During that time of contradictions it was impossible to form a consistent pedagogic totality in an eclectic and conciliatory way, even if one kept one's personal integrity.

MICHAEL KNOLL: *Paradoxes of Project Education. On the History and Reception of the Project Method in the USA and in Germany* 663

Throughout the world, one of the most discussed concepts of progressive education is the project method. However, today's theory of project education – in Germany as well as abroad – often falls short of the level of reflexion that has already been reached in the history of educational science. The author attempts to point out theoretical and political aspects that have so far been neglected; giving a broad survey of both American and German history of project education, he also indicates different paradoxes in connection with its reception. Furthermore, the extent to which the American concept of the project method was blended with elements of the German tradition at the time of its reception is also examined.

Discussion

KARLWILHELM STRATMANN: *Unemployment as a Critique of Vocational Pedagogics* 675

The high rate of unemployment amongst the young, which has now lasted for more than ten years, necessitates an examination of the fundamental paradigms and concepts of the theory of vocational education. But we must be careful to avoid proposing rash solutions and instead inquire into the prospects of activities which are indispensable in furthering the employment of the young. The current answers given by didactics with respect to the undefinable objectives of professional qualification are very unreliable. Furthermore, apart from proposals furthered by social pedagogics, legitimization of so-called activities for the unemployed given by vocational pedagogics appear to be just as vague. We are

confronted not just with a deficiency of these special activities for the unemployed: above and beyond the bottlenecks both in the educational sector and on the labor market, the high rate of unemployment amongst the young points towards a general crisis in vocational education despite the rising demand for training for skilled jobs.

JOACHIM JACOB: *Children and Urban Environment. How Children Use Public Places* 687

The essay summarizes the main results of a research project that deals with the question of how today's children in different residential areas use their outdoor surroundings. The pivotal argument is that children take possession of their surroundings primarily by actively remodelling objects and spaces. – The results of the study show that even under the present urban conditions, the outdoor surroundings still play a major role in the socialization of the child. Independent of the special local conditions which children are faced with, children spend quite a lot of their time out-of-doors. But it is impossible to make general statements as to which places (street, playground, park, etc.) children prefer or as to whether certain social groups play more frequently outdoors than others. To answer these questions, a more detailed spatial and social differentiation is needed. – The results of the study confirm the fundamental hypotheses of research on the ecology of child development.

DIETER ULICH/WINFRIED SAUP: *Life-span Development: Stress and Coping in Aging* 699

For some years now developmental psychology has been taking a life-span perspective. This trend is partly due to an expanding research activity in gerontology. The authors argue that gerontology would profit from an orientation toward a stress and coping paradigm within a life-span frame of reference. To start with, the "discovery" of adulthood and aging as fields of research within developmental psychology is described. Then a brief survey of negative hetero-stereotypes and self-concepts of the elderly is given, and ways of altering these negative images are discussed. In part three of the essay some questions and findings concerning stress and coping in aging are presented. The authors conclude with reflexions on the potential contributions of psychology to an improvement of the education of elderly people and of their coping strategies.

Arbeitslosigkeit als Kritik der Berufspädagogik*

I.

Nicht weil es einer verbreiteten Praxis entspricht, sich das Thema eines Vortrages erst einmal zurechtzulegen, damit es leichter handhabbar wird, sondern weil sie zur Sache selbst gehört, ist mit einer Vorbemerkung zu beginnen: Daß sich dieser Kongreß eines in erster Linie gesellschaftspolitischen Problems annimmt und es auf seine pädagogische Bedeutsamkeit hin befragt, signalisiert nicht zuletzt den Anspruch der diesen Kongreß tragenden Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, ernst zu machen mit jenem Selbstverständnis, das ihr ihr ehemaliger Vorsitzender HERWIG BLANKERTZ ins Stammbuch geschrieben hat, nämlich die Erziehungs- als Sozialwissenschaft zu begreifen und sich nicht aus politischer Mitverantwortung herauszusteilen. Bei allen sogenannten wissenschaftstheoretischen Divergenzen über die Einschränkung der „Rolle“ des Erziehungswissenschaftlers und des Pädagogen – das Thema unseres Kongresses ist viel zu bedrängend, als daß wir uns mit „der Information, der Darstellung von Gegenständen, der Mitteilung von Sachverhalten“ begnügen und also auf eine „informative Funktion“ beschränken könnten, ja beschränken lassen dürften (BREZINKA 1974, S. 15). Es kann und darf nicht ohne Forderungen und damit ohne Wertungen abgehen! Aber nicht in der Hoffnung, als könnte unsere Disziplin auch nur einen einzigen zusätzlichen Ausbildungsplatz oder irgendeine weitere Arbeitsstelle beschaffen. Alle unsere Überlegungen werden dazu kaum jemanden bewegen, und was dazu zu sagen war, was politisch dazu gesagt werden mußte, ist längst gesagt worden. Es droht sogar zum Gegenstand der berüchtigten Feiertagsreden zu verkommen und in jenen beschwörenden Formeln zu versanden, die die Not der von Arbeitslosigkeit Betroffenen zwar „zu Herzen“ gehen lassen und den darüber Nachdenkenden bzw. in diesem Feld Aktiven beruhigen, man werde seine Befunde und Erfahrungen als sehr wichtig in die weiteren Überlegungen einbeziehen, die aber jenseits dessen kaum etwas bewirken. Täuschen wir uns nicht: auch der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft wird es so ergehen. Dabei kann unser Kongreßthema nicht einmal auf prinzipiell neue Einsichten in die prekäre Lage der von Arbeitslosigkeit betroffenen hoffen lassen. Seine Bearbeitung wird allenfalls, wenn sie denn überhaupt noch nötig ist, „hausinterne“ Aufklärung ermöglichen. Das schließt freilich ein, darüber die Zweifel zu nehmen, daß die Arbeits- und damit verbunden die Ausbildungslosigkeit nur ein vorübergehendes, bloß konjunkturelles Problem aufgibt, das sich binnen weniger Jahre demographisch wieder von selbst bereinige. In arbeitsmarktpolitischen Analysen ist man sich längst darüber einig, daß hier auf kurzfristige Wirkungen und Sanierungen nicht zu setzen ist, daß selbst der erhoffte Aufschwung allenfalls Entschärfungen bewirken wird, was deshalb nur die eine Schlußfolgerung zuläßt, daß hier Entwicklungen bevorstehen, die

* Vortrag, gehalten auf dem Kieler Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1984.

tiefgreifende gesellschaftspolitische Folgen haben und zur Revision etablierter Leitbilder nicht nur der Berufsbildungspolitik zwingen werden. Es geht um Entwicklungen, über die weder mit individualisierenden Schuldzuweisungen nach dem Motto „wer sich wirklich bemüht, findet schon Arbeit bzw. Ausbildung, es sei denn, er ist unfähig dazu“ noch mit vertröstenden Zukunftsvisionen nach dem Muster „es wird schon alles werden, wenn wir nur erst wieder richtig zusammenstehen“ hinwegzutäuschen ist. Da aber selbst in solchen Verschleierungen pädagogische Wirkung (und wahrscheinlich sogar Absicht) liegt, ist aus erziehungswissenschaftlicher Verantwortung heraus Wachsamkeit geboten gegenüber falschen Retuschen des Problems.

Was die Berufspädagogik betrifft, so macht ihr das Kongreßthema nachdrücklich bewußt, daß angesichts der sich ausweitenden oder auch nur fortbestehenden Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit der Jugendlichen als gesichert geltende Theorien über das Hineinwachsen der jungen Generation in die Gesellschaft ihre Funktion verlieren, wenn sie nicht aus ihrer erklärenden Kraft in pädagogische Forderungen übersetzt werden, denn Theorien über berufliche Sozialisation nützen dem nichts, der gar nicht erst in diesen Sozialisationsprozeß hineinkommt. Sich auf die bekannten Definitionen zurückzuziehen, die Berufspädagogik sei jene Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, die die pädagogischen Probleme beruflicher Bildungsprozesse, vor allem Jugendlicher, erforsche, reflektiere und konstruktiv zu lösen suche (vgl. STRATMANN 1979), wird problematisch, weil damit die Klientel der Bewerber in erfolgreiche und erfolglose, das heißt in Auszubildende und Ausbildungs-, ja Arbeitslose segmentiert wird, ohne – bei Rückgang auf solche Definition – auch nur fragen zu müssen, wer sich der pädagogischen Probleme der „Ausgegliederten“ annehme. Was im Wissenschaftsbetrieb an Disziplinabgrenzungen hilfreich sein mag, wird im Interesse der Jugendlichen nicht dogmatisiert werden dürfen. Hier sind neue Kooperationsformen nötig. Statt in der Problemlösung auch nur einen Schritt weiterzuhelfen, verstellte sich die Berufspädagogik sonst den Blick nicht nur für die Lage dieser in ihrer Berufsbildung Erfolglosen, sondern auch für die eigene Hilflosigkeit ihrer Not gegenüber. So ist die Berufspädagogik nicht nur herausgefordert, nachdrücklich zu unterstreichen, was es für junge Menschen heißt, jene Schritte nicht mehr tun zu können, die wir als die „normalen“, als die richtigen, auch pädagogisch notwendigen auszuweisen gewohnt sind und die schon den Jungarbeiter zum Problemfall werden lassen (vgl. RÖHRS/STRATMANN 1975). Sie muß sich selbst vielmehr fragen, was ihre Theorien noch wert sind, wenn die Zahl der Arbeits- und Ausbildungslosen so erschreckend hoch bleiben wird und wenn die Selektionsmechanismen weiterhin so rigide wirken, daß viele Jugendliche schon gar nicht mehr „an den Start“ gehen, weil sie wissen, doch nicht ans Ziel zu kommen (GERLACH 1983; Keine Arbeit – keine Zukunft? 1984). Sie muß sich aber auch klarmachen, daß es eine nicht mehr zulässige Verkürzung bedeutet, nur den Übergang von der Schule in das Beschäftigungssystem als mit Unsicherheiten belastete Schwelle zu sehen und nur an ihm die Normenkonflikte aufzuweisen, die die Phasenübergänge von der Schule zur Lehre zu bewältigen aufgeben (vgl. FÜRSTENBERG 1966; BAETHGE u. a. 1978; SATERDAG/STEGMANN 1980; ZIEFUSS/LIENKER 1983). Nicht minder wichtig, und inzwischen bis in das Ausbildungsverhalten der Jugendlichen hinein nachweisbar, werden die Fragen der ausbildungsadäquaten Beschäftigung nach Abschluß der Lehre (vgl. KRUSE u. a. 1981). Berufsschullehrer berichten bereits davon, daß ihnen die gängige Forderung nach gehörigem Lerneifer angesichts der in vielen Bereichen mit hohem Ausbildungsbe-

stand nicht eben rosigen Aussicht auf nur irgendeine Weiterbeschäftigung fast zynisch vorkommt, weil sie unterstellt, daß dieser geforderte Lernerfolg sich auszahle. Motivationspsychologisch gehen solche Appelle ins Leere und wirken nicht nur auf die Jugendlichen beinahe komisch. Zudem zeichnet sich ab, daß das in den sechziger Jahren proklamierte Bürgerrecht auf Bildung sich schulpolitisch in eine Belastung zu verkehren droht: Schüler werden in Schulklassen untergebracht – HARALD BRANDES spricht sogar von „zwischen-gelagert“ (BRANDES 1984, S. 61) –, statt in ihnen, wie es schulpädagogisch geboten wäre, gefördert zu werden. Das schlägt auf die Schule selbst zurück, weil sie eben durch ihre Umfunktionierung zum „Zwischenlager“ vom Ausbildungs- bzw. Beschäftigungssystem abgekoppelt werden wird, in einigen Bereichen bereits ist (man vergleiche die Diskussion um das sogenannte Berufsvorbereitungsjahr; s. STRATMANN 1981; PETZOLD 1981) – eine mehr als bedenkliche „Einlösung“ der bekannten Forderung nach Entkoppelung von Bildungs- und Beschäftigungssystem. So droht z. B. der Berufsfachschule und noch mehr der Berufsgrundschule, nicht mehr als weiterführende Einrichtung des beruflichen Bildungsweges verstanden und genutzt zu werden. Als didaktisch unbedeutender Ort der Unterbringung von Schülergruppen laufen sie Gefahr, ihre berufspädagogische Funktion zu verlieren, ohne daß es dazu noch jenes ausbildungsrechtlich-ausbildungspolitischen Drucks „von außen“ bedürfte, zu dessen Kennzeichnung das Stichwort „Anrechnungsfrage“ hier genügen muß. Selbst die Schüler versprechen sich von ihrem Schulbesuch häufig kaum mehr, als eben für eine gewisse Weile wieder „versorgt“ zu sein, das heißt nicht auf der Straße zu liegen. Nicht, wie es die Theorie der Schule ausweist, weil das Leben eine bessere Vorbereitung verlangt, weil zur Beherrschung einer komplizierter gewordenen und werdenden Praxis mehr Einübung in Theorie erforderlich ist – womit man die Verlängerung der Schulzeit gerne begründet –, sondern weil ihnen das Lernen in der Praxis nicht mehr ermöglicht wird, hat man sie in Schulen geschickt. Deren didaktisches Ziel verkommt zur Sorge um die statistische wie politische Unauffälligkeit der Klientel – und wie's darinnen aussieht, geht niemand was an. Insofern ist über den Mechanismus, verordneter und/oder „freiwillig“ auf sich genommener, jedenfalls ständiger Verlängerung der Schulzeit klientelbezogen ernsthaft nachzudenken. Ist Schule hier wirklich noch eine verantwortbare Einrichtung, eine pädagogische Institution, oder ist sie nur ein kapazitär hochbelastbares Instrument zur Bereinigung der Arbeitsmarktstatistik? Die Berufspädagogik ist herausgefordert, die Probleme, die damit zusammenhängen, zumindest zu benennen, und das ist wenig genug angesichts der Schwierigkeiten der Betroffenen, deren existenzielle und biographische Not man über materieller Versorgung durch die Bundesanstalt für Arbeit nur zu leicht herunterspielt und die ein „grauer Markt“ der Gelegenheitsarbeit bisher nicht zu einem gesamtgesellschaftlich bedrängenden Problem sozialer Versorgung hat werden lassen, auch wenn es sich dabei um eine anwachsende Gruppe von Randexistenzen handelt. Pädagogen aber müssen sich klarmachen: es geht um Schüler, die der Schule nicht zur Entzerrung des Arbeitsmarktes anvertraut sein sollten. Und was die Lehrer betrifft, die in solchen Klassen unterrichten (müssen), so sind sie zu entlasten vom Druck eines curricularen Erfolges, den sie angesichts solcher Lage nicht erreichen können, denn worin sollte dieser Erfolg bestehen? Wenn aber Berufspädagogik daran festhalten will, die beruflichen Vollzeitschulen als Bildungsmaßnahme zu verstehen, die didaktisch zu verantworten sei, dann darf sie es nicht zulassen, daß hier aus Gründen arbeitsmarktpolitischer Entlastungen didaktischer Autismus sich einschleicht. Dabei sind Vorwürfe an die eine oder andere Seite leicht formuliert. Nur: wenn das Thema

dieses Kongresses einen Sinn haben soll, dann doch wenigstens den, bewußtzumachen, was hier zu bedenken und nicht zu übergehen ist. Das kann nicht ohne Kritik auch der Berufspädagogik abgehen. Dazu will ich im folgenden einige Hinweise zu geben versuchen.

II.

Die Theoriegeschichte der Berufspädagogik läßt sich als Geschichte der bildungstheoretischen Deutung und Kultivation des Berufsgedankens fassen (vgl. STRATMANN 1979). Wer immer aber diese für unsere Disziplin zentrale Kategorie auf die erwerbswirksame Qualifikation und also technische Zurüstung bzw. Fähigkeit einengte oder auch nur nach der ökonomischen Dimension des Berufes fragte, machte sich eines Verstoßes gegen die Idee des Berufes schuldig, wie sie für die pädagogische Deutung der Arbeit zentral geworden war. Dabei fällt allerdings auf, daß der so pädagogisch kultivierte Berufsbegriff entweder unterschlug oder nicht als pädagogisch „hoffähig“ ansah, daß Beruf immer in ein gesellschaftlich-ökonomisches Gefüge eingebunden war und daß der Berufstätige sich in diesem Gefüge zu bewähren hatte und hat (vgl. DAHEIM 1967; BECK u. a. 1980; Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Heft 6/1982). Berufsbildung fand pädagogisch gewissermaßen ohne solchen Bezug statt. Beruf bzw. Berufsarbeit behielt ihren pädagogischen Glanz, „auch wenn sie sich wirtschaftlich nicht lohnt“, wie es 1918 bei ALOYS FISCHER heißt (FISCHER 1918, S. 45), wobei er immerhin darauf hinweist, daß „die grundsätzliche Vertiefung in den Sinn des Berufes ... uns nicht nur seine ethische und politische Seite, sondern ... auch die Verflochtenheit des Berufes mit dem Aufbau der Gesellschaft, der Zusammensetzung der Wirtschaft erkennen“ läßt (ebd., S. 41), was FISCHER als die „Innenseite“ und als die gesellschaftliche und wirtschaftliche „Außenseite“ des Berufes voneinander abhebt (ebd., S. 61). Aber schon diese „Außenseite“ überhaupt ins Blickfeld zu rücken, war nicht üblich, was nur heißen kann: wer den Berufsgedanken politisch-ökonomisch rückkoppelte, verlor das Wesen des Berufs aus dem Blick, ja verspielte es. Das Wesentliche des Berufs war es, eben nicht auf wirtschaftliche Bedeutsamkeit bezogen zu sein. „Die Größe, die Heiligkeit und die Schönheit des Berufs als Lebensinhalt“ – so EDUARD SPRANGER 1920 auf dem Deutschen Fortbildungsschultag – seien in Gefahr, wenn der Verwertungsgedanke Gewalt über den Beruf gewinne (SPRANGER 1920, S. 47). Damit war zwar der gegen die Berufsbildung seit dem 19. Jahrhundert immer wieder erhobene Utilitarismusvorwurf (vgl. BLANKERTZ 1963; ECKERT 1984) abzufangen, was die Übermacht und Arroganz der Allgemeinbildung als der „eigentlichen“ Bildung brechen half. Aber der Preis dafür war hoch und trug zur lange fortwirkenden konservativen und handwerksorientierten „Grundstimmung“ unserer Disziplin bei (vgl. SCHÖNHARTING 1979). Nicht zuletzt aus ihr heraus war den Vätern der Berufsbildungstheorie (vgl. MÜLLGES 1967) der Jungarbeiter so verdächtig und schon der Industriearbeiter für G. KERSCHENSTEINER in einer so prekären Lage, daß er den Sklaven Roms in einer besseren Situation sah als den Arbeiter, den „die alleserwärmende Sonne produktiven Schaffens“ nicht bescheine (KERSCHENSTEINER 1906, S. 20) – eben: die Sonne produktiven Schaffens, nicht das kalte Licht eindeutig ökonomisch bestimmter oder gar motivierter Arbeit. Wer ihm folge, verrate und verliere seine Berufung und damit jede Möglichkeit seiner Bildung. Dabei müsse man zugeben, daß die moderne Arbeitswelt

dies befördere, mache es doch – so KERSCHENSTEINER 1926 in seiner „Theorie der Bildung“ – den Fluch der „Entwicklung von Technik, Wirtschaft und Handel“ aus, „zahlreiche spezialisierte Arbeitsgebiete geschaffen (zu haben), für die es keine innere Berufenheit geben kann“ (ebd., S. 197), denen „jede Beziehung zu einem sinnhaften Leben fehlt“ und auf denen „nur das sinnlose animalische Leben zur Arbeitsleistung ... zwingt“ (ebd., S. 40). Da aber „die Berufsbildung die Pforte der Menschenbildung ist ... , wenn wir nur Beruf im Sinne des Berufenseins oder auch nur der Berufbarkeit nehmen“, kann für alle solchem Fluch Unterworfenen „nur auf anderem Wege“ etwas geschehen. Die Berufsbildungstheorie hat gegen diese „Entwicklung“ keine Chance, sie wendet sich sogar von ihr ab: „In den Begriff der Bildung können wir diese Tatsache nicht einbeziehen“ (ebd.).

Man mag das als Ideologisierung des Berufs demaskieren, nur muß bedacht werden, daß sich in dieser Ansicht sonst durchaus divergierende soziale Gruppen einig waren und den Beruf so zutreffend definiert sahen. Vom Volksverein für das katholische Deutschland bis zu den Gewerkschaften fand man sich darin zusammen, und die Berufspädagogik war darin so fest eingebunden, daß ihr der Protest gegen den völkischen Mißbrauch des Berufsgedanken durch den NS-Staat nicht in den Sinn kam (vgl. NEUMANN 1969; SEUBERT 1977; KIPP/MILLER 1978). Sie blieb dabei, daß der von ihr für bildungswirksam erklärte Berufsbegriff politisch wie ökonomisch neutralisiert gedacht war, also von allen Marktmechanismen und darauf beziehbaren Forderungen abgekoppelt und nur als solcher auf den Schild der Bildung gehoben wurde. Die „Humanisierung der Berufsschule“ – so der Titel des berühmten Aufsatzes von ALOYS FISCHER aus dem Jahr 1924 – konnte allein dann gelingen, wenn diese Abstraktion erfolgte. Alles andere hätte den Bildungsgedanken aufs Spiel gesetzt. Die vielen Auslassungen zum Wesen des Berufs haben darin ihre nicht nur arbeitsmarktpolitisch blinde Stelle, was nicht heißt, daß sie in jedem Fall politisch blind verfaßt worden wären. Aber selbst der Beruf des Kaufmanns wurde gleichsam entökonomisiert, was kaum deutlicher formuliert werden konnte als durch SPRANGERS Votum, in GUSTAV FREYTAGS „Soll und Haben“ „eine Art von literarischem Evangelium“ angehen-der Kaufleute zu erblicken. Und das war 1920 keine aus Resignation über Deutschlands ökonomische (Nieder-)Lage gegebene Empfehlung. Sie war prinzipiell gemeint: Dort, wo der materielle Aspekt den Berufsgedanken überwuchere, müsse Einhalt geboten werden. Dem entspricht es aber auch, wenn SPRANGER den „Zudrang zu den ungelernten Berufen infolge der hohen Bezahlung ... als eine der größten Gefahren unseres ganzen nationalen Lebens“ deutet (SPRANGER 1920, S. 50f.), denn dieser „Zudrang“ erfolge aus egoistisch-kurzsichtigen Motiven – der bis in die siebziger Jahre fortgeerbte verleumderische Vorwurf, Jungarbeiter werde man nur um des schnellen Geldes willen, wo es doch darum gar nicht gehen dürfe –, eine Warnung selbst an den Kaufmann, die nicht moralisch, sondern bildungstheoretisch zu verstehen ist. Er wird nämlich über diesem Zweck seine Bildung verlieren und zudem keine Werbung „für das Deutschtum“ sein. Da er sich darin aber schon vor dem Ersten Weltkrieg „nicht durchgesetzt“ habe, „müssen wir (jetzt um so mehr) darauf bedacht sein, daß er auf der Grundlage seiner handelskundlichen Kenntnisse ein ganzer Mensch werde. Es genügt nicht, daß er die Kunst des Erwerbs beherrscht; er muß den Zusammenhang der wirtschaftlichen Beziehung mit offenen Augen übersehen und eine Gesamtbildung besitzen, die ihn in den Augen des Auslandes emporhebt“ (ebd., S. 52). Alles das sei zu bedenken, wenn von Berufsbildung die Rede sei, und weil die in der

Figur des Ungelernten bereits greifbar gewordene Ökonomisierung des Berufsgedankens allgemein drohe, stehe mehr auf dem Spiel als die Entleerung der Arbeit. Wer immer der Arbeit einen Sinn (zurück) zu geben versprach, konnte darum auf berufspädagogische Zustimmung rechnen. Die Wirtschaftskrise der späten zwanziger Jahre mit der steigenden Flut der Arbeitslosen erschien KERSCHENSTEINER, aber nicht nur ihm, deshalb nicht als Berufs- im Sinne einer Erwerbsnot, sondern bezeichnenderweise als „Erziehungsnot“ (KERSCHENSTEINER 1929, S. 37), die zu beheben „eigentlich nur ein weiteres neuntes oder auch noch zehntes Schuljahr“ in der Lage sei, „welches einerseits verhindert, daß Jugendliche im kritischsten Stadium ihrer Entwicklung erziehungslos werden, und das andererseits durch gleichzeitige Schulung auf irgendeinem qualifizierten Arbeitsgebiete anziehend wirkt für den Eintritt in einen gelernten Beruf“ (ebd., S. 56). Daß dieser „Eintritt“ auf Grund der Wirtschaftslage der späten zwanziger Jahre ebenso vielen verwehrt wurde, wird nicht weiter thematisiert. Die JAHODA-Frage „Wieviel Arbeit braucht der Mensch?“ (JAHODA 1983) wurde gar nicht gestellt, und wenn sie gestellt worden wäre, hätte sie keine andere Antwort erfahren als die, daß es nicht um Erwerbsarbeit, noch weniger um Beschäftigung, sondern um die „Beruflichkeit der Arbeit“ gehe (MANZ 1982). Dagegen hatte, was OTTO UHLIG 1932 in der Zeitschrift „Sozialistische Bildung“ unter dem Titel „Jugend ohne Beruf“ formulierte, kaum ein Recht auf Rezeption und wäre zudem leicht als Beleg für die typisch sozialistische Sinnentleerung der Arbeit abgetan worden: „Der Begriff ‚Beruf‘ ist schon lange für einen beträchtlichen Teil der Berufstätigen seines eigentlichen Inhalts entkleidet worden. An dieser Profanierung haben alle Berufskreise Anteil, nur wenige Arbeitsverrichtungen haben sich den Charakter einer nicht zweckbestimmten, nicht ökonomisch gerichteten Tätigkeit bewahren können. Am stärksten war schon immer diese wirtschaftliche Abhängigkeit in den proletarischen Schichten, wo schon seit langem nichts anderes übrigblieb von dem feierlichen Wort ‚Beruf‘, als die äußerliche sprachliche Hülle“ (UHLIG 1932, S. 219). Statt aber solcher Einsicht sich zu stellen, hielt man daran fest, daß es Arbeit im Sinne der Berufsidee sein müsse, wenn sie pädagogische Relevanz haben solle. In seinem berühmten Gutachten zum Problem der Erweiterung der allgemeinen Schulpflicht schrieb GEORG KERSCHENSTEINER Ende der zwanziger Jahre: „Aber nicht nur die Existenznot ist gewachsen, sondern auch der Kampf um die Lebensexistenz, sei es des einzelnen, sei es der Familie, sei es großer Wirtschaftszweige, sei es des ganzen Volkes. Die Waffe aber, die in diesem doppelten Ringen um den Geist und um das Leben siegen konnte, die Arbeit nämlich, ist auf unzähligen Kampfplätzen blut- und seelenlos und darum stumpf geworden“ (KERSCHENSTEINER 1929, S. 38). „Der Kampf um die Lebensexistenz“ wird jedoch bezeichnenderweise nicht als Kampf um Arbeitsplätze, um Arbeitsplatzsicherung oder auch nur um Erwerbsmöglichkeiten gedeutet, sondern als ein „Ringen um den Geist“, nämlich den „Geist“ der Arbeit, damit sie nicht „blut- und seelenlos und darum stumpf“ werde, und was hier als „Leben“ bezeichnet wird, ist nicht der gesicherte Unterhalt, sondern die akzeptierte Deutung von Lebensformen. Um ihr aufzuhelfen, muß dort, wo diese Deutung nicht mehr aus dem Berufsgedanken heraus gelingt, die Schule einspringen und prophylaktisch tätig werden: die Verlängerung der Schulzeit „für alle jene, die nicht in qualifizierte Arbeit einzutreten in der Lage waren“ (S. 52), wobei diese Formulierung wieder einmal geschickt offenläßt, welche Ursachen dafür zu benennen wären, was also auch die Verdächtigung erlaubt, es könne an individueller Untauglichkeit oder an Motivationsmangel liegen, „nicht in qualifizierte Arbeit einzutreten“. Die ins Auge

gefaßte „Volksschülerweiterung ... müßte (darum) als Vorbereitungsschule für den Eintritt in gelernte Berufe organisiert und ausgiebig mit Arbeitsstätten für qualifizierte Arbeit ausgerüstet werden. Für die Mädchen wäre von vornherein ein vortreffliches, allgemein anziehendes und wertvolles Arbeitsfeld gegeben, das Arbeitsfeld der Hausfrau und Mutter; für die Knaben gibt es leider ein so allgemein fesselndes Arbeitsgebiet nicht. Man wird hier je nach der örtlichen Lage der Schule stärker differenzieren müssen“ (S. 53), was ja wohl bedeutet, daß die Lehrer zuzusehen haben, wie sich hier didaktisch durchzubringen sei. Die Verlängerung der Schulzeit kombiniert sich mit didaktischer Hilflosigkeit. Wer die Problematik des Berufsvorbereitungsjahres (BVJ) auch nur oberflächlich kennt, wird sich des Eindrucks einer aktuellen Parallele kaum erwehren können!

III.

Die Pointe, die sich daraus für die Berufspädagogik angesichts der Frage nach dem Verhältnis von Arbeit, Bildung und Arbeitslosigkeit ergibt, ist nicht einfach zu formulieren. Es ist in unserer Disziplin inzwischen fast gängig geworden, sich von der Berufsideologie der Berufsbildungstheorie zu distanzieren, und dem ist gar nicht zu widersprechen. Insofern kann hier übergangen werden, was nach 1945 in der Kontinuität dieser berufsbildungstheoretischen Argumentation weiterhin vorgebracht wurde, und zwar, in bestürzender Parallele zur späten Weimarer Zeit, wieder an der Arbeitslosigkeit der vierziger und fünfziger Jahre vorbei, wobei selbst die Gewerkschaften sich erneut auf die Suche nach der Berufsidee begaben (vgl. HEIMANN 1980) und sich z. B. 1954 an der Feier zum hundertjährigen Geburtstag KERSCHENSTEINERS lautstark beteiligten, offenbar ohne zu sehen, was das implizierte. Was als Berufsbegriff nach dem Zweiten Weltkrieg für unsere Disziplin maßgeblich wurde, blieb erneut von arbeitsmarktpolitischen Bedingungen abgelöst, blieb Ontologie des Berufes. Bildungsrelevant war weiterhin nur jene Arbeit, die sich im Sinne der Berufsidee deuten ließ, was schon die industrielle Berufsausbildung berufspädagogisch verdächtig machte (vgl. SCHLIEPER 1951). Nur langsam setzte sich durch, daß damit eine wachsende Gruppe von Lehrlingen ins Abseits gerückt wurde. Der Kieler Pädagoge FRITZ BLÄTTNER war 1954 ehrlich und mutig genug, diese (und seine noch 1947 entwickelte berufsschulpädagogische) Position zu revidieren und – abweichend vom etablierten Sprachgebrauch – von der „Berufserziehung des Industriearbeiters“ zu reden (BLÄTTNER 1954). Nur: wenn wir heute diese Diskussion hinter uns gelassen haben, heißt das dann schon, daß wir jede Form der Arbeit, nur weil sie besser ist als die Arbeitslosigkeit, schon als pädagogisch hinreichend qualifizieren und uns den Slogan zu eigen machen, jede Ausbildung und jede Arbeit sei besser als keine? Niemand wird so töricht sein und jene vielen und Gott sei Dank vorhandenen Aktivitäten zur Beschäftigung jugendlicher Arbeitsloser diskreditieren. Aber lösen sie, die häufig auf die Einbindung der angebotenen Beschäftigung in die etablierte Berufsordnung verzichten, vielleicht sogar verzichten müssen, die Probleme der Einmündung in das doch auch durch berufliche Positionen geprägte Gefüge der Gesellschaft? HELMUT HEID schreibt im Vorwort zum Kongreßprogramm, daß solches Denken über die von Entfremdung geprägten Erwerbsformen selbst von Entfremdung infiziert sei (HEID 1984, S. 3). Mag sein. Aber sind die selbstorganisierten Arbeitsformen, sind die selbstgestalteten Arbeits-

organisationen Notlösungen, oder sind sie davon befreiende Alternativen? Und wieweit tragen diese Alternativen dazu bei, neue Strukturierungen des Arbeitsmarktes zu gewinnen? Die Kritik der arbeitsmarktblindenden Berufsbildungstheorie und der dafür maßgeblichen Berufsidee darf uns doch nicht auf andere Weise blind dafür werden lassen, daß mit der bloßen Abkehr von etablierten Berufsformen als etablierten Arbeitsmarktsegmentierungen allenfalls kurzfristig und individuell eine Hilfe geboten werden kann, nicht aber schon jene Lösung gefunden ist, die zu generalisieren wäre. Das gerade in den sogenannten Arbeitsloseninitiativen aus verständlichen und ehrenwerten Gründen praktizierte Konzept der Vermittlung von Kompetenzen, vermittelt es wirklich alternative Kompetenzen – und welche wären das –, oder sind es nur Teilqualifikationen im Sinne der gültigen Berufsordnung, die sich ökologisch aufputzen?

Das klingt wie eine Diffamierung dieser Aktivitäten und ist alles andere als das. Gefragt ist allerdings nach dem berufspädagogisch-qualifikatorischen Sinn solcher Aktivitäten, die ja doch nicht nur jugendlichem Beschäftigungsdrang folgen dürfen, sondern Verantwortung für den Erwachsenen im Jugendlichen wahrzunehmen haben. Den sprangerschen Rigorismus, der Weg zur Bildung führe „über den Beruf und nur über den Beruf“ (SPRANGER 1918, S. 27), nicht mehr zu teilen, ihn jedenfalls zu problematisieren, heißt ja noch nicht, unkritisch und vorschnell REINHARD FRANZKE zuzustimmen, aus ökologischen Gründen die Berufsordnung abzulehnen, seine These zu übernehmen, „die berufliche Organisation der Arbeit (sei) kontra-produktiv“ (FRANZKE 1983, S. 313), und damit WOLFGANG SEYD zu folgen, die bisher als berufliche Bildung bezeichnete Sozialisation von der Zielkategorie Beruf zu lösen und dem Konzept der Entberuflichung das Wort zu reden (vgl. SEYD 1984, S. 106f.). Noch problematischer scheint mir die Forderung OPASCHOWSKIS, die Berufsgegen die Freizeitorientierung auszuwechseln (vgl. OPASCHOWSKI 1983). So einfach dürfen wir uns die Antwort nicht machen, auch wenn man dem struktur-fatalistischen Hinweis auf die sogenannte normative Kraft des Faktischen, hier also der etablierten Berufsordnung und der auf ihr basierenden Arbeitsmarktsegmentierung, sich zu beugen nicht bereit ist. Die Kritik an der Blindheit der Berufsbildungstheorie gegenüber sozioökonomischen Bedingtheiten des Berufs darf nicht dazu verleiten, die Notwendigkeit spezialisierender Kombinationen spezifischer Leistungen und die ihnen korrespondierenden Leistungserwartungen überhaupt zu leugnen, sie für beliebig und also frei flottierbar zu erklären.

Was daran als fortschrittlich gelten mag und zu seiner Legitimation auf die Erosion der Professionsprofile verweisen kann, stellt sich zudem unter didaktischer Perspektive als durchaus problematisch dar, auch wenn sofort hinzuzufügen ist, daß die Didaktik der Berufsbildung sich nicht mehr einfach und wie in handwerksrechtlicher Tradition üblich an den sogenannten Erwachsenenberufen orientieren kann. Woran aber soll sie sich orientieren? Die Konzepte einer „Fachdidaktik von unten“, also orientiert an den arbeitsplatzspezifischen Anforderungen, überzeugen ebensowenig, weil sich doch gerade die arbeitsplatzspezifischen Leistungserwartungen schneller ändern als die relativ elastischen Profile der Berufe, wie die didaktische Abbildung der (in lange unterstellter Ganzheit zudem nicht mehr existierenden) Berufsprofile (vgl. LIPSMEIER 1978). So sprechen Didaktiker der Berufsausbildung denn auch nur noch sehr behutsam von ihrem Gegenstand (vgl. DRECHSEL 1981) oder bescheinigen ihm sogar einen „sehr desolaten Zustand“ (GRÜNER 1978, S. 178), was nicht zuletzt darauf zurückzuführen ist, „daß ein Zusammenhang

zwischen der Entwicklung von Produktions- und Qualifikationsstrukturen und den daraus abgeleiteten Bildungsanforderungen nicht besteht und daß der künftige Qualifikationsbedarf mittel- und langfristig in seinen inhaltlichen und arbeitsplatzbezogenen Anforderungen nicht prognostizierbar ist“ (LIPSMER 1983, S. 26). Es ist hier nicht der Ort, auf die inzwischen vorliegenden qualifikationstheoretischen und qualifikationspolitischen Untersuchungen einzugehen. Ihr didaktisches Fazit aber bestätigt, was A. LIPSMER auf die Formel brachte: „eine Didaktik der Berufsausbildung, falls sie möglich sein sollte“ (ebd.).

IV.

Ein solcher Befund verdoppelt die Legitimationsschwierigkeit der Berufsbildung. Nicht nur, daß man nach der Berufsausbildung keinen qualifikationsadäquaten Arbeitsplatz zu finden in Rechnung stellen muß und in Hinblick darauf die arbeitsorientierten Einstellungen der Jugendlichen bei gleichbleibend hoher Nachfrage nach Ausbildung sich ändern, sondern daß das Angebot an qualifizierenden Maßnahmen sich didaktisch gar nicht mehr angemessen absichern läßt, macht die Krise der Berufserziehung aus. Gemessen daran waren die sogenannten Väter der Berufsbildungstheorie noch beinahe gut daran, weil sie diese curriculare Frage für sich nicht stellten, sie vielmehr anderen zur Beantwortung überließen. Unter den Bedingungen des Paradigmawechsels von der kulturpädagogisch-ontologischen zur qualifikations- und kompetenztheoretischen Bestimmung der Berufsbildung aber reicht es nicht mehr aus, nur die Sinnfrage der Arbeit zu stellen und zu normieren. Genausowenig genügt es freilich, sich auf neue Sequenzierungen von Lernprozessen zu kaprizieren, neue Formen von Lernstätten zu entwickeln und zu optimieren und darin didaktisches Genügen zu finden. Im Hinblick auf die Erprobung neuer Formen auch des beruflichen Lernens sind solche Aktivitäten allemal zu befürworten. Nur: im Hinblick auf die anstehenden didaktischen Probleme der Berufsbildung bleibt zu fragen, was von ihnen zu erwarten ist. Das Problem der Perspektivität beruflichen Lernens darf jedenfalls nicht ausgeklammert bleiben. Auf dieses ist eine Antwort zu suchen, wenn die Berufsbildung nicht schon bald ihrer bloß „caritativen Funktion“ (LUTZ 1982, S. 28) überführt werden will und, weil sie diese nicht von vornherein ehrlich zugibt, einer radikaleren Kritik verfällt, als sie der in BVJ-Klassen übliche Absentismus schon jetzt ausdrückt. Anders formuliert: Wie läßt sich das sogenannte Qualifikationsparadox didaktisch auflösen, und was geben wir den Jugendlichen als Antwort auf ihre diesbezügliche Frage? Um daraufhin noch einmal das Programm dieses Kongresses zu zitieren: „Ausgelernt und angeschmiert“ (Programm DGfE 1984, S. 16)? Die Vertröstungen auf später verfangen nicht mehr, denn ihnen steht entgegen, was auf einem Demonstrationsplakat gegen die Arbeitslosigkeit in der Umformulierung eines bekannten Kindergebetes zu lesen stand: „Lieber Gott mach mich nicht groß, denn ich werd nur arbeitslos.“ Die Kritik kann schärfer kaum noch formuliert werden. Berufliches Lernen, so das Fazit, gewinnt unter den Bedingungen von Arbeitslosigkeit eine neue und für Berufspädagogen geradezu unnatürliche Qualität, worauf unsere Disziplin auch nach jetzt fast zehnjährigem „Umgang“ mit dem Problem noch nicht eingestellt ist. Ihre didaktischen Bemühungen drohen sich zu virtualisieren. Sie kommen im Horizont fortdauernder und nicht nur kleine Gruppen erfassender Arbeitslosigkeit an eine Grenze, die sich als Begrenzung der Disziplin beschreiben läßt. Über diese Grenze führen noch so aufwendige Forschungsprojekte wie die der Substitutions- und

Flexibilitätsforschung nicht hinaus. Auch die mit bildungstheoretischem Aufwand unterstützten Forderungen nach sogenannter Überqualifikation laufen ins Leere, weil schon die Frage nach der „Sockelqualifikation“ – um den Terminus von OFFE zu verwenden – nicht mehr mit der geforderten Verlässlichkeit zu beantworten ist (OFFE 1975, S. 226); und Entsprechendes gilt für die Didaktik der Weiterbildung, wenn man von konkreten Programmen betrieblich-beruflicher Fortbildung einmal absieht (vgl. ETTLINGER KREIS 1974; BRANDENBURG 1975; HESSELER u. a. 1982; WITTEW 1982).

So ist die Kritik der Berufspädagogik durch die Arbeitslosigkeit radikaler, als es auf den ersten Blick erscheinen mag. Die Arbeitsmarktmisere nicht als temporäre zu verniedlichen, sondern als strukturelle zu begreifen, verlangt Antworten, die nicht mit berufspädagogisch orientierten Konzepten nur jene „Zwischenlager“ begründen, die genauso unter dem Signum allgemeinbildender Inhalte organisiert werden könnten. Wie aber sichert man die Modelle – heißen sie nun Lernbüro oder Übungsfirma, Berufsvorbereitungsjahr oder Berufsgrund- resp. Berufsfachschule – vor der didaktischen Beliebigkeit auf der einen und vor arbeitsmarktunwirksamer Profilierung auf der anderen Seite? Und wie legitimiert man diese Modelle jenseits der salvatorischen Beschönigung, etwas zu versuchen, sei besser, als die Jugendlichen sich selbst zu überlassen? Daß die zur Abwehr fatalistischer Ergebnislosigkeit in die Berufszuweisung der ständischen Gesellschaft geprägte Formulierung, über zukünftige „Lebensart“ zu „entscheiden“, habe der Mensch „gesunden Verstand“ empfangen, weshalb also nur Dummheit in einen ungeliebten und darum falschen Beruf führe, nicht mehr gilt, hat die Ausbildungssituation längst offenkundig gemacht. Gerade das aber – um diese Version unseres Themas zum Schluß wenigstens noch anzusprechen – gehört mit zur Kritik der Berufspädagogik an der Arbeitslosigkeit: sich mit bloß quantitativer Bewältigung des Problems nicht zu begnügen, sondern qualitative Lösungen zu fordern und auf ihnen im Interesse der Jugendlichen, als deren Anwalt sich die Berufspädagogik zu verstehen hat, zu insistieren. Erziehungswissenschaft und also Berufspädagogik als Sozialwissenschaft zu verstehen, verlangt, in Opposition zu treten gegen alle Versuche nur technokratischer Bewältigung von Bildungsproblemen. Das klingt wie eine große Schlußformel und wäre damit gründlich mißverstanden, denn diese Opposition ist nicht zuletzt gegenüber den allzu eingängigen Konzepten zu leisten, und stammten sie auch aus den eigenen Reihen, was einschließt, die Arbeitslosigkeit als Kritik der Berufspädagogik zu begreifen und diese Kritik konstruktiv, nicht nur organisatorisch aufzunehmen.

Literatur

- BAETHGE, M., u. a.: Ausbildungs- und Berufsstartprobleme von Jugendlichen unter den Bedingungen verschärfter Situationen auf dem Arbeits- und Ausbildungsstellenmarkt. (Forschungsberichte des SOFI). Göttingen 1978.
- BECK, U./BRATER, M., DAHEIM, H.: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek b. Hamburg 1980.
- BLÄTTNER, F.: Menschenbildung und Beruf. Grundlinien einer Berufsschuldidaktik. Hamburg 1947.
- BLÄTTNER, F.: Über die Berufserziehung des Industriearbeiters (1954). In: STRATMANN, K./BARTELS, W. (Hrsg.): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln 1975, S. 81–94.
- BLANKERTZ, H.: Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Düsseldorf 1963.

- BRANDENBURG, A. G.: Weiterbildung und Arbeitsmarktpolitik – Ansätze zu einer arbeitsmarkt-orientierten Steuerung beruflicher Weiterbildung. (Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel. Bd. 96). Göttingen 1975.
- BRANDES, H.: Die Berufsstartprobleme der geburtenstarken Jahrgänge. In: Keine Arbeit – keine Zukunft? Die Bildungs- und Beschäftigungsperspektiven der geburtenstarken Jahrgänge. Frankfurt a. M. 1984, S. 61–76.
- BREZINKA, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. München 1974.
- DAHEIM, H.: Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Versuch einer soziologischen Theorie beruflichen Handelns. Köln 1967.
- DRECHSEL, R.: Berufliches Lernen – Ein ungelöstes didaktisches Problem. In: DRECHSEL, R., u. a. (Hrsg.): Didaktik beruflichen Lernens. Diskussionsbeiträge zu einem ungelösten Problem. Frankfurt a. M. 1981, S. 10–26.
- ECKERT, M.: Die schulpolitische Instrumentalisierung des Bildungsbegriffs. Zum Abgrenzungsstreit zwischen Realschule und Gymnasium im 19. Jahrhundert. Frankfurt a. M. 1984.
- ETTLINGER KREIS: Weiterbildung zwischen betrieblichem Interesse und gesellschaftlicher Verantwortung. Braunschweig 1974.
- FISCHER, A.: Über Beruf, Berufswahl und Berufsberatung als Erziehungsfragen (1918). In: KREITMAIR (Hrsg.): Aloys Fischer, Leben und Werk. Bd. 7. Gesammelte Abhandlungen zur Berufspädagogik. München 1967, S. 25–163.
- FISCHER, A.: Die Humanisierung der Berufsschule (1924). In: KREITMAIR (Hrsg.): Aloys Fischer, Leben und Werk. Bd. 2. Arbeiten zur allgemeinen Erziehungswissenschaft und Berufserziehung. München o. J. (1950), S. 315–384.
- FRANZKE, R.: Plädoyer für die Abschaffung des Monopols der Berufsarbeit und Berufsausbildung – Allseitige Betätigung als pädagogisches Leitkonzept der postindustriellen Gesellschaft. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 79 (1983), H. 4, S. 311–316.
- FÜRSTENBERG, F.: Normenkonflikte beim Eintritt in das Berufsleben. In: SCHARMANN, T. (Hrsg.): Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren. Der Mensch als soziales und personales Wesen. Bd. II. Stuttgart 1966, S. 190–204.
- GERLACH, F.: Jugend ohne Arbeit und Beruf. Zur Situation Jugendlicher am Arbeitsmarkt. Frankfurt a. M. 1983.
- GRÜNER, G.: Bausteine zur Berufsschuldidaktik. Trier 1978.
- HEID, H.: Vorbemerkung (zum Programm des 9. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Kiel, 26.–28.3.1984). Weinheim 1984, S. 3.
- HEIMANN, K.: Berufliche Bildung und Gewerkschaften. Analyse der Politik des DGB zur beruflichen Bildung. Frankfurt a. M. 1980.
- HESSELER, M., u. a.: Erfolgskontrolle beruflicher Fortbildungsmaßnahmen in Industrieunternehmen. 2 Bde. (Forschungsberichte des Landes NW. Fachgruppe Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. 3143). Opladen 1982.
- JAHODA, M.: Wieviel Arbeit braucht der Mensch? Arbeit und Arbeitslosigkeit im 20. Jahrhundert. Weinheim 1983.
- Keine Arbeit – keine Zukunft? Die Bildungs- und Beschäftigungsperspektiven der geburtenstarken Jahrgänge. Frankfurt a. M. 1984.
- KERSCHENSTEINER, G.: Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert (1906). In: KERSCHENSTEINER, G.: Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften. Bd. II. Hrsg. v. G. WEHLE. Paderborn 1968, S. 5–25.
- KERSCHENSTEINER, G.: Theorie der Bildung. Berlin 1926 (¹⁹²⁸, ¹⁹³¹).
- KERSCHENSTEINER, G.: Das Problem der Erweiterung der allgemeinen Schulpflicht. In: Das neunte Schuljahr. Gutachten über eine Erweiterung der Schulpflicht. Schriften der Gesellschaft für Soziale Reform. H. 81/82, Jena 1929, S. 37–58.
- KIPP, M./MILLER, G.: Anpassung, Ausrichtung und Lenkung: Zur Theorie und Praxis der Berufserziehung im Dritten Reich. In: Argument – Sonderbände, Nr. 21: Reformpädagogik und Berufspädagogik, Schule und Erziehung (VI). Berlin 1978, S. 248–266.
- KRUSE, W., u. a.: Facharbeiter werden – Facharbeiter bleiben? Betriebserfahrungen und Berufsperspektiven von gewerblich-technischen Auszubildenden in Großbetrieben. Frankfurt a. M. 1981.
- LIPSMEIER, A.: Didaktik der Berufsausbildung. Analyse und Kritik didaktischer Strukturen der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung. München 1978.

- LIPSMEIER, A.: Zur Didaktik und Methodik beruflicher Sozialisation – Fortschreibung oder Neubeginn? In: RUHLAND, H. J., u. a. (Hrsg.): Berufliche Sozialisation in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Lernorten. (6. Berufsbildungskongreß „Lerbacher Woche“). Krefeld 1983, S. 25–46.
- LUTZ, B.: Einige gesellschaftliche Funktionen berufspraktischer Ausbildung. In: MERTENS, D./RICK, M. (Hrsg.): Berufsbildungsforschung. (BIBB/JAB – Kontaktseminar 1981). Nürnberg 1982.
- MANZ, W.: Beruflichkeit der Arbeit. Probleme eines pädagogischen Systematisierungsversuchs. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 78 (1982), H. 6, S. 439–445.
- MÜLLGES, U.: Bildung und Berufsbildung. Die theoretische Grundlegung des Berufserziehungsproblems durch Kerschensteiner, Spranger, Fischer und Litt. Ratingen 1967.
- NEUMANN, G.: Die Indoktrination des Nationalsozialismus in die Berufserziehung. Untersuchung zur Arbeits- und Erziehungsideologie während der Epoche 1933 und 1945. (Diss. rer. pol.) Hamburg 1969.
- OFFE, C.: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungswesens. In: ROTH, H./FRIEDRICH, D. (Hrsg.): Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten. (Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 50). Stuttgart 1975, S. 217–252.
- OPASCHOWSKI, H.-W.: Neue Erziehungsziele als Folge des Wertewandels von Arbeit und Freizeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Beiheft, Weinheim 1983, S. 237–249.
- PETZOLD, H.-J.: Schulzeitverlängerung: Parkplatz oder Bildungschance? Die Funktion des 9. und 10. Bildungsjahres. Bensheim 1981.
- Programm des 9. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Kiel, 26.–28.3.1984. Weinheim 1984.
- ROHRS, H.-J./STRATMANN, K.: Die Jungarbeiterfrage als berufspädagogisches Problem. In: SCHWEIKERT, K., u. a.: Jugendliche ohne Berufsausbildung – ihre Herkunft, ihre Zukunft. Analytische und konzeptionelle Ansätze. (Schriften zur Berufsbildungsforschung. Bd. 30). Hannover 1975, S. 307–400.
- SATERDAG, H./STEGMANN, H.: Jugendliche beim Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem. (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. H. 41). Nürnberg 1980.
- SCHLIEPER, F.: Grundbegriffe der Wirtschaftspädagogik (1951). In: STRATMANN, K./BARTELS, W. (Hrsg.): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln 1975, S. 63–80.
- SCHÖNHARTING, W.: Kritik der Berufsbildungstheorie. Zur Systematik eines Wissenschaftszweiges. Weinheim 1979.
- SEUBERT, R.: Berufserziehung und Nationalsozialismus. Das berufspädagogische Erbe und seine Betreuer. Weinheim 1977.
- SEYD, W.: Berufliche Bildung im Zeichen verminderter Chancen auf Ausbildung und Berufstätigkeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 80 (1984), H. 2, S. 99–110.
- SPRANGER, E.: Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung (1918). In: SPRANGER, E.: Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze. Leipzig 1919, S. 25–40.
- SPRANGER, E.: Allgemeinbildung und Berufsschule (1920). In: STRATMANN, K./BARTELS, W. (Hrsg.): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln 1975, S. 42–57.
- STRATMANN, K.: „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“. In: GROTHOFF, H.-H., u. a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Bd. 5. Kronberg 1979, S. 285–337.
- STRATMANN, K. (Hrsg.): Das Berufsvorbereitungsjahr. Anspruch und Realität. (Auswahl-Reihe B, Nr. 107 des Schroedel-Verlags). Hannover 1981.
- UHLIG, O.: Jugend ohne Beruf. Ein Beitrag zur Frage der Arbeitslosenbildung. In: Sozialistische Bildung (1932), S. 219–236.
- WITTWER, W.: Weiterbildung im Betrieb. Darstellung und Analyse. München 1982.
- Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 78 (1982), H. 6: Beruf – Arbeit – Ausbildung.
- ZIEFUSS, H./LIENKER, H.: Jugend zwischen Schule und beruflicher Praxis. (IPN-Arbeitsberichte, Nr. 54). Kiel 1983.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Karlwilhelm Stratmann, Unterstr. 37a, 5632 Wermelskirchen